



Türkiye’deki Özel Okullarda Yabancı Uyruklu Öğretmen Olmak: Eğitim, Öğretim ve Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşler *

İnayet Aydın ¹, Burcu Toptaş ², Tuğba Güner Demir ³, Özge Erdemli ⁴

Öz

Eğitim örgütlerinde yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdamı, küreselleşmenin de etkisiyle her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmenlerin sayısında önemli bir artış gözlenmektedir. Bu araştırmada, Türkiye’deki özel okullarda görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim, öğretim ve yönetim süreci ile veli-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak 25 öğretmen ile yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen ifadeler; eğitim-öğretime, okul yönetimine, öğrencilere ve velilere yönelik görüşler şeklinde temalandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğretmenler eğitim programının yoğun bir içeriğe sahip ve güncel olmadığını; ölçme ve değerlendirme boyutunda eksiklikler olduğunu; Türk öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine başvurmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğretmenler, öğretmen ve yönetici arasında olumlu ilişkilerin olmasına rağmen yöneticilerin yeterliklerinde eksiklikler bulunduğunu ve eğitim sisteminin merkezî yapısının onları zorladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, yabancı uyruklu öğretmen istihdamında da adaletsizlikler olduğunu ifade ederek genellikle Amerika Birleşik Devletleri’nden ve Avrupa’dan gelen öğretmenlerin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle dil öğrenmeye karşı yüksek motivasyona sahip olduğunu ifade eden öğretmenler, buna karşın öğrencilerin sonuç odaklı ve ezbere yatkın olduklarını ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğretmenler, veliler ile dostça bir ilişkiye sahip olduklarını; ancak bazen iletişimde dil engeli nedeniyle sorun yaşadıklarını, bunun yanı sıra bazı durumlarda ise velilerin müdahaleci davranışlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Yabancı Uyruklu Öğretmenler
Uluslararası Eğitim
Türk Eğitim Sistemi
Okul Yönetimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.08.2018

Kabul Tarihi: 15.05.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8105

* Bu makale "EJER Congress 2015'te sunulan "Yabancı Öğretmenlerin Gözünden Türkiye’de Öğrenme ve Öğretme Kültürü: Sorunlar ve Öneriler" başlıklı bildirin genişletilmiş sürümüdür.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, iaydin@ankara.edu.tr

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, bozgeyik@ankara.edu.tr

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, tugbaguner87@gmail.com

⁴ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozge.erdemli8787@gmail.com

Giriş

Küreselleşmenin bir sonucu olarak örgütlerde farklı kültür ve uluslardan çalışanları görmek olağan hâle gelmiştir. Teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmeler, dünyada ülkeler arasındaki iş piyasasını etkilemiş ve çalışanlar farklı ülkeleri tercih etmeye başlamışlardır. Eğitim sektörü de farklı ülkelerden çalışanların yoğun şekilde istihdam edildiği alanlardan biri hâline gelmiştir ve öğretmenler, dünyanın çeşitli ülkelerine çalışmak için göç etmeye başlamışlardır. Öyle ki Bunnell'a (2017) göre 2026 yılına kadar uluslararası okullarda görev yapacak yabancı uyruklu öğretmen sayısının 700.000'e kadar ulaşması beklenmektedir. Miller'a (2008) göre uluslararası göç, "beyin göçü" ya da "beyin kazanımı" tartışmalarına yol açsa da uluslararası göçün yarattığı istihdamın artarak devam edeceği öngörülmektedir.

Bir tür göçmenlik olarak da adlandırılabilir olan expatriate kavramı, kendi ülkesinin dışında yabancı bir ülkede çalışmak amacıyla bulunan kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu kavram kurumsal göçmenlik (organizational expatriate) ve bireysel göçmenlik (self-initiated expatriate) olarak ikiye ayrılmaktadır. Kurumları tarafından, küresel gelişimin sağlanması amacıyla başka ülkelere gönderilen kişilere kurumsal göçmen; kendi kararları doğrultusunda yurt dışına giden kişilere ise bireysel göçmen denilmektedir (Peltokorpi ve Froeseb, 2009). Kendisi de yabancı uyruklu bir öğretmen olarak çalışan Thompson'a (2017) göre bir öğretmenin başka bir ülkede çalışmak istemesi; daha iyi ücret ve çalışma koşulları, farklı öğrencilerle çalışmak, daha iyi imkânlarla sahip olmak, niteliklerini geliştirmek, dünyayı gezmek ya da kişisel gelişimine katkıda bulunmak gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Nitekim Burke (2017) bir İngiliz olarak Karayip Adaları'nda öğretmenliği seçmesinin nedenini "yeni şeyler öğrenmek" olarak belirtmektedir. Bailey'in (2015) araştırmasında ise yabancı uyruklu öğretmenlerin çoğunun başka bir ülkede çalışmayı tercih etme nedeni, değişiklik yaşamak istemeleridir. Bu değişiklik isteği, macera arayışı ve deneyim kazanma arzusundan kaynaklanmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin farklı bir ülkede çalışmayı istemelerinin nedenleri, onların vatandaşları oldukları ülkelere ya da gidecekleri ülkeye göre değişiklik göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdamı öğretmenlerin doğrudan başvuruları ile olabildiği gibi; okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş fuarlarında yaptığı birebir görüşmeler aracılığıyla da gerçekleşmektedir. Anderson'a (2010) göre yöneticiler, öğretmenleri işe alırken genellikle hızlı bir süreç işletmektedirler. Bu durum bazen öğretmenin ülkenin kültürüne uygun olup olmadığının anlaşılmasında yeterli olmamaktadır. Nitekim farklı beklenti ve ümitlerle bir başka ülkeye giden yabancı uyruklu öğretmenler, yeni gittikleri ülkede "kültür şoku" yaşayabilmektedirler. Yeni bir kültür içinde ne yapılacağına bilinmemesinden kaynaklanan sıkıntı ve kaygı hâli olarak tanımlanabilen kültür şoku kavramı, "alışılmamış bir ortama ilk uyum süreci" (Pedersen, 1995, s. 1) olarak da açıklanmaktadır. Kültür şoku, alışılmış görüntüler ve sosyal ilişki biçimlerinin kaybedilmesi sonucu yaşanan endişeyle ortaya çıkmaktadır (Oberg, 2006). Öğretmenin üstesinden gelemeyeceği bir kültür şoku yaşaması kendisi için bireysel; okul ve öğrenciler için ise olumsuz örgütsel sonuçlar doğurmaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenler, eşlerinin ülkeye alışamaması, çocuklarının geleceğine yönelik kaygı duymaları gibi bireysel sorunlar; eğitim programına, yönetim tarzına yabancı olma gibi örgütsel sorunlar ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Halicioğlu, 2015).

Türkiye'deki okullarda uzun yıllardır yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdam edildiği bilinmektedir. Bunun nedenlerinden birinin yabancı dil eğitimi olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Heyward'a (2002) göre kültürler arası anlayışın sağlanabilmesi ve bireyin bir kültürle bütünleşebilmesi açısından dil yeterliliği önemlidir. Dil yeterliliğinin sağlanması için ise ana dilini öğreten (native speakers) öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu durum ülkeler tarafından oldukça önemsenmektedir. Dil yeterliliği kazandırmanın yanı sıra Maley'a (1984) göre yabancı uyruklu öğretmenler, dil öğretiminde yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini, stratejilerini ya da araştırma sonuçlarını çalışma arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Bu durum ise çok kültürlü bir kurumsal ortam yaratarak öğretmenlerin etkileşimde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra Thompson'a (2017) göre yabancı uyruklu öğretmenlerin, okul kültürü üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu öğretmenler, kendi kültürel normlarını birlikte getirmekte ve kültürel etkileşimi sağlamaktadırlar. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğretmenlerin varlığının okuldaki etkileşim ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde de olumlu bir katkısı bulunmaktadır. Belirtilen bu nedenlerin yanı sıra yabancı uyruklu

öğretmenlere sahip olmak dünya genelinde okullar için bir “saygınlık kazanma” ve daha fazla “öğrenci çekme yolu” olarak görülmektedir. Örneğin; Çin’deki yaygın anlayışa göre yabancı uyruklu öğretmenlere sahip olmayan bir okulun ya da üniversitenin saygınlığı azalmaktadır (Porter, 1990, aktaran Sheng Li, 1999). Ancak yabancı uyruklu öğretmenlerin çalışma alanı yalnızca dil öğretimi değildir. Uluslararası okullarda yabancı uyruklu öğretmenlere Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate [IB]), Uluslararası Genel Lise Eğitimi Sertifikası (International General Certificate of Secondary Education) gibi programların sürdürülmesi için özellikle ihtiyaç duyulmakta ve iki dilli eğitim yapılabilmesi için bu okullarda yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdamı zorunlu görülmektedir.

Türkiye’de dil öğretiminin yanı sıra ulusal ve uluslararası özel okullarda, yabancı uyruklu öğretmenler, sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olarak istihdam edilmektedir. Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmenler ile ilgili haklar 1985 yılı 18916 Sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı’na [MEB] Bağlı Bazı Okullarda Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Sözleşmeli Çalıştırılmaları Hakkında Esaslar” belgesiyle teminat altına alınmıştır. Dolayısıyla bu öğretmenlerin sahip oldukları belli başlı hakların devlet güvencesi altında olduğu görülmektedir. İlgili Bakanlar Kurulu kararının 1985 yılında alınmış olması, Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin bir parçası olarak görülmesinin uzun bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir. Belirtilen esaslarda yabancı uyruklu öğretmenlerin seçiminin yönetmelik ile tespit edileceği belirtilmektedir. 1986 yılı 19012 sayılı “MEB’e Bağlı Bazı Okullarda Sözleşmeli Olarak Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimlerine Dair Yönetmelik” ile de yabancı uyruklu öğretmenlerde aranan nitelikler tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğretmenler ile ilgili düzenlemeler 2012 yılı 28239 Sayılı “MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”nde de görülmektedir.

Türkiye, küresel çağda yabancı uyruklu öğretmenler için önemli bir seçenek hâline gelmiştir ve ülkede yabancı uyruklu öğretmen sayısı her geçen gün artmaktadır. Uluslararası İşgücü Genel Müdürlüğü’nün Çalışma Hayatı İstatistikleri (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) raporlarına göre Türkiye’de eğitim alanında çalışan yabancı uyruklu eğitimci sayısının, 2013 yılında 2049; 2014 yılında 2453; 2015 yılında 2670; 2016 yılında 3128 ve son olarak 2017 yılında 3446 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim alanında son beş yıl içinde yabancı sayısının düzenli bir şekilde arttığı ifade edilebilir. Bu artışın nedenini iki farklı boyutta ele almak mümkündür. Bunlar; Türkiye’nin nitelikli yabancı çalışan sayısının artırılmasına yönelik politikalarının olması ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye’de iyi imkânlarla sahip olmalarıdır. Bozlaşan, Yılmaz, Daoudov ve Callet Ravat’ın (2015) belirttiği gibi Türkiye, göç politikalarını özellikle nitelikli yabancıların ülkeye çekilmesi ve onlara uygun şartların sunulması şekline dönüştürmektedir. Örneğin; Kalkınma Bakanlığı (2013) tarafından yayımlanan 10. Kalkınma Planı’nda (2014-2018) ülkenin sosyo-ekonomik yapısının gelişmesini desteklemek amacıyla nitelikli yabancı işgücünün artırılması hedeflenmektedir. Bunun nedeni küresel düzeyde bilgi temelli rekabetin artırılması olarak ifade edilmekte ve bu doğrultuda uygun koşul ve ortamların sağlanarak Türkiye’nin cazibe merkezi hâline gelmesi hedeflenmektedir. Özellikle eğitim ve araştırma kurumlarında çalışan yabancılarının sayılarının artırılması; bunun için de oturma ve çalışma izinlerinin kolaylaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra eğitimde uluslararasılaşma önemli bir eğitim politikası olarak görülmektedir. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurumu (2017) tarafından yayımlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi’nde (2018-2022) bu yöndeki çalışmalardan (ör. Bologna süreci, Erasmus ve Erasmus+ programlar) bahsedilmekte ve uluslararası hareketliliğinin önemine vurgu yapılmaktadır. MEB (2015) de benzer şekilde Stratejik Planı’nda (2015-2019) “Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar kullanılarak bireylerin yabancı dil yeterliliğini ve uluslararası öğrenci-öğretmen hareketliliğini artırmak (Stratejik Hedef 2.3)” şeklinde bir hedefe yer vermiştir. Bu hedef de MEB’in uluslararası öğretmen hareketliliğini desteklediğini göstermektedir. Bunu yanı sıra özel okulların yabancı uyruklu öğretmenleri çalıştırmayı bir prestij olarak nitelendirdikleri ve bu yönde reklam yaptıkları da sıklıkla görülmektedir.

Türkiye'nin nitelikli işgücünü çekmeye yönelik politikalarının yanı sıra, yabancı uyruklu öğretmenlere sunulan imkânların iyi olmasının da onların Türkiye'yi tercih etmelerinin nedeni olduğu ifade edilebilir. Örneğin; 18916 sayılı esaslarda Türkiye'de yabancı uyruklu öğretmenlere eğitim ve öğretimi aksatmamak koşuluyla kendi dini ve millî günlerinde izin verilebileceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra maddi olarak da öğretmenler iyi imkânlara sahiplerdir. Yabancı uyruklu öğretmenleri çalıştıracak okulların, bu öğretmenlerin yanı sıra eşleri ile çocuklarının da ülkeye gelirken ve sözleşme bitiminde ülkelerine dönerlerken uçak biletlerini karşılamaları gerekmektedir. Ayrıca aldıkları ücretler de Türk öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak 18916 sayılı esaslara göre yabancı uyruklu öğretmenlerin ücretleri Ankara'da görev yapan 20 yıllık kıdeme sahip, birinci derecenin dördüncü kademesinde aylık alan öğretmenlere ödenen aylık ile diğer tüm ödemelerin brüt toplamının dört katını geçemeyeceği de belirtilmektedir. Yabancı uyruklu öğretmenlerin yerel öğretmenlerden daha fazla ücret alması yalnızca Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Hayden ve Thompson'ın (2011) da belirttiğine göre yabancı uyruklu öğretmenler genellikle okullar tarafından sağlanan yüksek ücret ve imkânlara (gidiş-dönüş uçak bileti, özel sağlık kontrolü vb.) sahip olmaktadır. Carson'ın (2013) Birleşik Arap Emirlikleri'nde yabancı uyruklu öğretmenlerin motivasyon nedenlerini araştırdığı çalışmasının bulgularına göre ülke tarafından sunulan yüksek standartların yanı sıra vergiden muaf ve yüksek ücretler öğretmenleri motive etmektedir. Ayrıca bu ülkedeki okullar tarafından yabancı uyruklu öğretmenlerin uçak biletleri, lojman, sağlık sigortası, vize ücretleri gibi ekstra masrafları da karşılanmaktadır. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğretmenlerin başka bir ülkede çalışmaya yönelik motivasyonlarının artırılmasının onlara yüksek standartların sunulmasına bağlı olduğu ifade edilebilir. Nitekim yabancı uyruklu öğretmenlerin bir ülkede iyi olma durumları, onların o ülkede kalma eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Braun, 1998, aktaran Zimmermann, Holman ve Sparrow, 2003). Sharif, Upadhyay ve Ahmed'in (2016) çalışmasında yabancı uyruklu öğretmenlerin öğretmenlik yapmayı seçmeleri ile ücret ve sosyal statü arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde Kuveyt (Mulridge, 2009), Malezya (Bailey, 2015), Botsvana (Brown ve Schulze, 2007), Suudi Arabistan (Sharma, 2013), Güney Kore (Froese, 2012) gibi ülkelerde yapılan çalışmalarda da yabancı uyruklu eğitimciler kendilerine sunulan imkânların ve yüksek ücretlerin motivasyon kaynakları olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Sürgevil, Mayatürk ve Budak'ın (2009) da belirttiği üzere yabancı uyruklu çalışanların ücretlerinin ülkede kalmalarını motive edecek düzeyde olması gerekmektedir.

Türkiye'de çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim, öğretim, yönetim süreçleri ile veli-öğrenci ilişkilerine yönelik deneyimlerinin sorgulanması bu araştırmanın temel problemidir. Böyle bir araştırmanın dünyanın çeşitli ülkelerinde çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerine ilişkin yapılacak araştırmalara bilimsel veri sağlaması ve uluslararası karşılaştırmalara imkân vermesi açısından alana önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Froese'ye (2012) göre bireysel göçmenliğin ülkeler için önemine karşın, bu alanda kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada bireysel göçmen olarak nitelendirilen yabancı uyruklu öğretmenlerin incelenmesi önemlidir. Ayrıca Türkiye'de yabancı uyruklu öğretmenler ile ilgili ampirik çalışmanın olmaması da bu çalışmanın özgün bir yanı olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra, araştırma Türk Eğitim Sisteminin yabancı uyruklu öğretmenlerce, yani farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesine de imkân vermektedir. Böylece öğretmenlerin yapacakları değerlendirmelerin, eğitim sistemindeki eksikliklerin giderilmesi, iyileştirmelerin yapılması ve olumlu yönlerin geliştirilmesi açısından politika belirleyicilere ve uygulayıcılara katkı sağlaması muhtemeldir. Dahası stratejik bir hedef olan eğitimde uluslararasılaşma açısından Türkiye'nin daha cazip bir ülke hâline gelmesi de bu iyileştirmeler sayesinde mümkün olabilecektir.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki özel okullarda görev yapan yabancı uyruklu ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin, Türkiye'deki eğitim, öğretim, yönetim süreçleri ile veli-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerini saptamaktır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin;

1. Türkiye'deki eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkiye'deki okul yönetimi sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türk öğrencilere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Türk velilere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye’deki eğitim, öğretim ve yönetim süreci ile veli-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerinin, yaşadıkları deneyimlerden yararlanılarak belirlenmesi amaçlandığından, bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Patton’a (2014) göre fenomenoloji çalışmaları; insanların deneyimi nasıl anlamlandırduğunun üzerine odaklanır. Başka bir ifadeyle bu desende derinlemesine görüşmeler ile ortak deneyimi paylaşan kişilerin bir fenomene ilişkin tepkileri ve bakış açıları tanımlanmaya (Fraenkel ve Wallen, 2009) çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Türkiye’de özel okullarda görev yapan 15 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 25 yabancı uyruklu öğretmen, çalışma grubunu oluşturmaktadır. 25 öğretmen ile görüşülmesinin nedeni verilerin tekrarlandığının ve doygunluğa ulaşıldığının görülmesidir. Bu nedenle 25 öğretmenden sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Nitekim Merriam’a (2018) göre, nitel araştırmalarda verilerin tekrarlanması neticesinde doyuma ulaşılması ve elde edilen veriler haricinde yeni verilere ulaşılamayacağı düşünüldüğünde, veri toplama işlemi sona ermektedir. Belirli özellikleri karşılayan insanlarla çalışıldığı için çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmadaki ölçütler; (1) Öğretmenlerin yabancı uyruklu bireyler olmaları, (2) Bu bireylerin Türkiye’deki okullarda çalışmak amacıyla ülkelerinden gelmiş olmaları (dolayısıyla zorunlu göç ile Türkiye’ye gelen kişiler bu kapsamda değildir) ve (3) Türkiye’deki özel okullarda aktif olarak görev yapmaları şeklindedir. Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi açısından öğretmenlerin seçiminde, farklı kıtalardan gelmeleri ve farklı sınıf seviyelerinde ders vermiş olmaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, ülke, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve Türkiye’deki öğretmenlik kıdemine yönelik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Çeşitli Değişkenlerine Göre Dağılımı

Katılımcı Sırası	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdemi	Türkiye’deki Öğretmenlik Kıdemi
Ö1	Erkek	30	Kolombiya	Yüksek Lisans	5	3
Ö2	Erkek	30	İspanya	Yüksek Lisans	3	2
Ö3	Kadın	43	Rusya	Lisans	21	19
Ö4	Kadın	31	Romanya	Yüksek Lisans	8	4
Ö5	Kadın	39	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	17	2
Ö6	Kadın	63	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	40	2
Ö7	Erkek	35	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	12	3
Ö8	Kadın	65	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	32	3
Ö9	Kadın	56	İngiltere	Ön Lisans	24	12
Ö10	Kadın	41	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	9	3
Ö11	Kadın	39	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	6	2
Ö12	Kadın	39	Jamaika	Yüksek Lisans	17	6
Ö13	Kadın	24	Amerika Birleşik Devletleri	Lisans	2	2
Ö14	Kadın	34	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	12	4
Ö15	Erkek	40	Jamaika	Yüksek Lisans	17	6
Ö16	Kadın	35	Amerika Birleşik Devletleri	Lisans	11	2
Ö17	Kadın	33	Kanada	Lisans	8	6
Ö18	Kadın	46	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	22	17
Ö19	Kadın	52	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	25	3

Tablo 1. Devamı

Katılımcı Sırası	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdemi	Türkiye'deki Öğretmenlik Kıdemi
Ö20	Kadın	46	Filipinler	Lisans	22	2
Ö21	Kadın	59	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	36	5
Ö22	Erkek	36	Avustralya	Lisans	12	9
Ö23	Erkek	25	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	2	1
Ö24	Kadın	25	Litvanya	Lisans	3	2
Ö25	Kadın	40	Amerika Birleşik Devletleri	Yüksek Lisans	9	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 19’u kadın, altısı erkektir. Katılımcıların yaşları 24-63 arasında; mesleki kıdemleri 2-40 yıl arasında; Türkiye’deki öğretmenlik kıdemleri ise 1-19 yıl arasında değişmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nden [ABD] 14 öğretmen, Jamaika’dan iki öğretmen, Kolombiya, İspanya, Rusya, Romanya, İngiltere, Kanada, Filipinler, Avustralya ve Litvanya’dan birer öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcıların biri ön lisans, yedisi lisans ve 17’si yüksek lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu taslağı kapsam geçerliliğinin sağlanması için yedi eğitim yönetimi ve denetimi alanı uzmanının görüşlerine sunulmuş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe olarak hazırlanan görüşme formu İngilizceye çevrilmiş ve görüşme formundaki soruların aynı anlama sahip olmaları için iki dilli (Türkçe ve İngilizce) iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini sınamak için bir yabancı uyruklu öğretmen (kadın, 42 yaş, ABD, yüksek lisans, 16 yıl öğretmenlik kıdemi, 14 yıl Türkiye’deki öğretmenlik kıdemi) ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın amacına göre veriler, görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler için öğretmenler ile e-posta yoluyla görüşme talebi sunulmuş ve onlar için uygun zamanlarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-45 dakika arasında sürmüştür. Tüm katılımcılar, görüşmelerin ses kaydının yapılmasına izin vermiştir, böylece tüm veriler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu nedenle öncelikle ses kayıtları bilgisayara aktararak deşifre edilmiştir. Ardından kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin (1990; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011) nitel araştırmalarda üç farklı kodlama türü olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki daha önce belirlenmemiş kavramlara göre yapılan kodlama; ikincisi verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama; diğeri ise genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Bu çalışmada, ikinci tür kodlama olan verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmış; kodlamalar araştırma verilerine göre yapılmıştır. Nitekim yazarların belirttiği gibi bu kodlama türü, verilerin analizinde yararlanılacak bir kavramsal yapı olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Daha sonra veriler, ortaya çıkan kodlara göre belirli kategoriler altında toplanmış ve en son olarak kategoriler araştırmanın alt amaçları çerçevesinde temalandırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde Nvivo 10 paket programı kullanılmıştır. Analizler sırasında öğretmenler Ö1, Ö2, ... Ö25 şeklinde kodlanmıştır ve o şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Shenton, 2004). İnanırıcılık araştırmanın iç geçerliliği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İnanırıcılık için görüşme formları geliştirildikten sonra uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bunun yanı sıra bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden bazılarını, doğrudan alıntı biçiminde yer verilmiştir. Aktarılabilirlik, araştırmanın dış geçerliliği ve genellenebilirliği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma

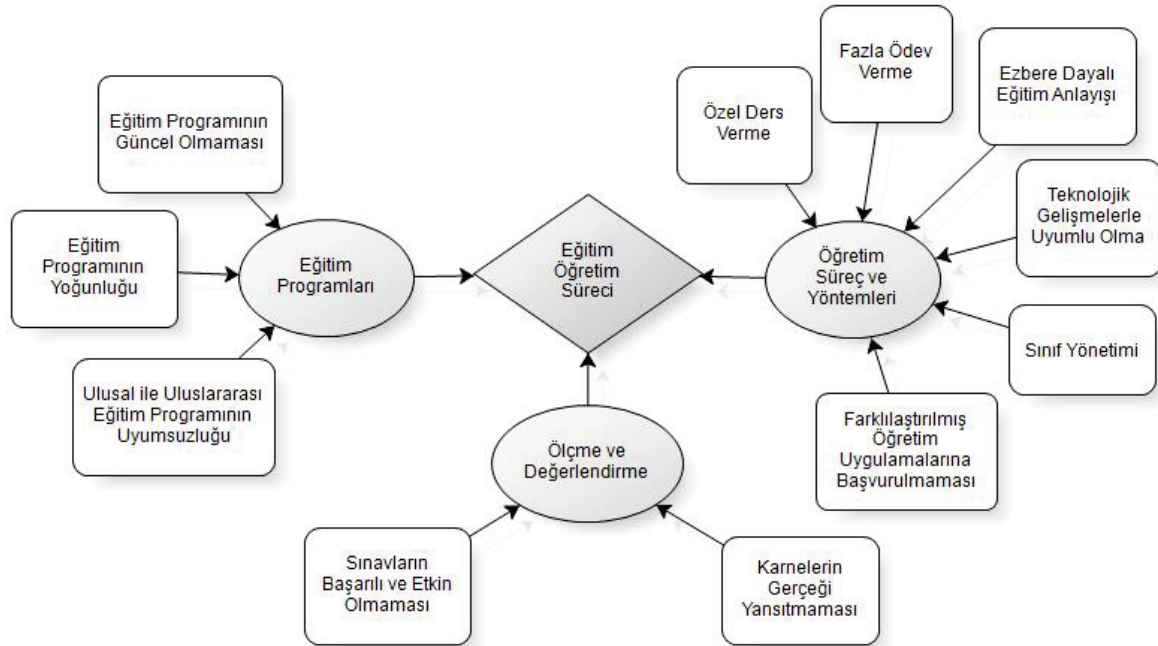
kapsamında dış geçerliğin sağlanması için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış, bunun yanı sıra katılımcılara ilişkin bilgiler, verilerin toplanması ve analizi gibi çalışmanın her aşaması detaylı biçimde açıklanmıştır. Tutarlık araştırmanın tekrar edilebilirliği ve güvenilirliği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 2013). Güvenirlik için elde edilen veriler öncelikle her bir araştırmacı tarafından bireysel analiz edilmiş, ardından birlikte analizlerin kontrolü yapılmış ve ortak temalar tespit edilmiştir (Creswell, 2012). Nitekim nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması amacıyla birden fazla araştırmacının çalışmaya dâhil edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma süresince verilerin toplanması, analizi ve sonuçlandırılması aşamalarında tüm araştırmacıların sonuçlar üzerinde uzlaşması sağlanmıştır. Bu nedenle derinlemesine analiz süreci yaklaşık üç aylık bir sürece yayılmış, temalarla ilgili görüş birliği sağlanana kadar analizler tekrarlanmıştır. Buna göre, bu süreç sonunda elde edilen bulguların toplanılan verilerle tutarlı olduğunu ifade etmek mümkündür (Merriam, 2018). Teyit edilebilirlik ile araştırmanın nesnelliğine vurgu yapılmaktadır (Lincoln ve Guba, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubunun seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılık yaratabilmek (Merriam, 2018) amaçlanmış, bu doğrultuda farklı kıtalardan gelen ve farklı okullarda (dört özel okul) çalışan, farklı çalışma yılına sahip, değişik sınıf seviyelerinde ders veren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

Eğitim-Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler

Yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşleri Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Eğitim-Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler

Şekil 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların Türkiye’deki eğitim-öğretim süreci temasına yönelik görüşleri eğitim programları, ölçme değerlendirme ile öğretim süreç ve yöntemleri olmak üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. Aşağıda bu alt temalar açıklanmıştır.

Eğitim programları. Türkiye’deki okullar, MEB tarafından belirlenen eğitim programını uygulamak zorundadır. Bu nedenle uluslararası eğitim veren okullar hem ulusal hem de uluslararası programları bir arada uygulamaktadırlar. Belirtilen okullarda MEB tarafından dağıtılan ders kitapları kullanılmaktadır. Bakanlık kamu ya da özel okul fark etmeksizin öğretmen ve öğrenci kitaplarını

ücretsiz dağıtmaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin kazanımları ve yıllık planı takip edebilmek için (Türkçe olsa dahi) bu kitapları kullanmaları gerekmektedir. Bazı öğretmenler kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtirken, bazıları eğitim programları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili görüşlerine yönelik kategoriler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Eğitim programının güncel olmaması. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim programının güncel olmadığını; öğretmen merkezli bir anlayışa göre yapılandırıldığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö7) bu durumu şu şekilde açıklamıştır; *“Türk Milli Eğitimi tarafından zorunlu olan değerlendirme/test sistemleri ve eğitim programının modasının geçmiş ve çağdaş uygulamalar karşısında güncelliğini yitirmiş olduğunu düşünüyorum.”*

Eğitim programının yoğunluğu. Yabancı uyruklu öğretmenler, çalıştıkları diğer ülkelere kıyasla Türkiye’de daha yoğun bir eğitim programının olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, eğitim programının çok sayıda kazanıma sahip olduğunu, dolayısıyla çok fazla öğretilen şey olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımların kazandırılacağı sürenin ise kısa olması nedeniyle öğrenilenlerin derinlikten uzak ve çoğunlukla yüzeysel olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bir öğretmen (Ö11) bu konuda şöyle görüş bildirmiştir; *“MEB’in bizden gerçekten iyi şeyleri öğretmemizi beklediğini düşünüyorum. Fakat bazen bunların tekrar eden yapıda olduklarını, birbirlerini tekrar ettiklerini ve öğrettiklerimizin yüzeysel kaldığına inanıyorum.”*

Ulusal ile uluslararası eğitim programlarının uyumsuzluğu. Öğretmenler, MEB eğitim programının güncel olmaması nedeniyle ulusal ve uluslararası programların uyumlu bir şekilde uygulanmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3; *“Bu iki sistemin dezavantajı, birbiriyle örtüşmemeleri, paralel bir şekilde gitmemeleridir. Birlikte bir sonuca varmıyorlar.”* şeklinde bu konudaki görüşünü ortaya koymuştur. Öğretmenlere göre bir yandan Türkiye’deki eğitim programına uygun öğretim uygulamaları yapmak; diğer taraftan da öğrencileri yurt dışı sınavlara ya da uluslararası eğitim programlarına göre yetiştirmek oldukça zor olmaktadır. Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası beklentileri karşılamaya çalışmak ise öğretmenlerin yüklerini artırmaktadır. Bu duruma örnek olarak *“Gözlediğim temel problemlerden biri, ulusal ve uluslararası eğitim programlarını uygulayan öğretmenlerin iş yükünün aşırı yoğun olmasıdır.”* (Ö7) ifadesi verilebilir.

Ölçme ve değerlendirme. Türkiye’deki ölçme ve değerlendirme sistemini değerlendiren yabancı uyruklu öğretmenler, yapılan sınavların etkin olmamasını ve karnelerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmamasını eleştirmektedirler. Belirtilen durumlar aşağıdaki kategorilerle açıklanmıştır.

Sınavların başarılı ve etkin olmaması. Türkiye’de ilkökul dördüncü sınıfa kadar öğrenciler yazılı sınava tabi tutulmamaktadırlar. Ancak dördüncü sınıftan itibaren MEB gereklilikleri doğrultusunda yazılı sınavların yapılması gerekmektedir. Bu durumu uygun bulmayan Ö14 süreci şu şekilde ifade etmiştir:

[Ölçme ve değerlendirme sistemlerinin] bence inanılmaz derecede modası geçmiş durumda. Yıl boyunca yalnızca birkaç defa not verilmesini ve süreç değerlendirmelerinin yapılmamasını doğru bulmuyorum. MEB’in öğrencilerimizi değerlendirirken sahip olduğu kontrol düzeyini onaylamıyorum. Örneğin, yalnızca bazı sınavların derecelendirme ölçekleriyle değerlendirilmesi, diğerlerinin ise tamamen kâğıt kalem şeklinde yapılan sınavlardan oluşması... Sözlü sınavın olmaması ve çok az yazılı sınavın olması fikrine katılmıyorum.

Diğer yandan katılımcılar, Türkiye’nin her yerindeki öğrencilerin aynı sınavlardan sorumlu olmasını yanlış bulduklarını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmadığını ileri sürmüşlerdir. Buna ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır:

Fırsat eşitliği; eğitim etiği, eğitim ve eğitim programının önemli bir parçasıdır ve bunlar benim ülkemdeki okul yaşamının her alanına yayılmaktadır. Türkiye’de ise böyle bir

şey yok... Benim ülkemdeki okullarını çoğunda, fırsat eşitliği koordinatörü ya da tüm öğrencilerin, öğretmenlerin ve okuldaki personelin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak üzere atanmış bir öğretmen bulunmaktadır. (Ö9)

Karnelerin gerçeği yansıtması. Yabancı uyruklu öğretmenler, Türkiye’de verilen karnelerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri değerlendirirken yalnızca ülke standartlarının kullanılması yerine, uluslararası standartlarla karşılaştırmaların da yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen (Ö25) bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Öğretmenler, karneler hakkında dürüst olsalar gerçekten yararlı olabilir; ancak bazı öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinde beklenenleri karşılayamadıklarını görüyorum. Üçüncü sınıf öğrencilerinin isimlerini doğru bir şekilde yazamadıkları ya da 4+7’yi doğru bir şekilde toplayamadıkları durumda bile onlara yüksek notlar vermek zorunda kalıyoruz. Bu adil değil...

Öğretim süreç ve yöntemleri. Yabancı uyruklu öğretmenler öğretim yöntemleri, ödev verme, benimsenen eğitim anlayışı, teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi ve özel ders verme konusunda Türk öğretmenlerin kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olduklarını vurgulamışlardır. Bu konudaki farklılıklar ile ilgili kategoriler kısaca açıklanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına başvurulmaması. Yabancı uyruklu öğretmenler öncelikle Türk öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına başvurmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin öğretim etkinliklerine yönelik tutumlarını etkilediğini bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencileri yeniden gruplamak istediğimde, ortak grup çalışmaları, uygulamalı etkinlikler ya da problem temelli öğretim yapmaya kalktığımda, öğrenciler hemen özyönetim becerilerini kaybediyorlar. İş birliği yapmaya alışkın değiller ve böyle aktiviteleri tamamlayabilmek için gereken karar verme ve yaratıcılık becerilerinden yoksunlar. (Ö17)

Fazla ödev verme. Birçok yabancı uyruklu öğretmen, Türk öğretmenlerin çok fazla ödev verdiklerini ifade etmiştir. Bu durumun yarattığı problem Ö4 tarafından “*Bu durum [öğrencilere çok fazla ödev verilmesi] niceliğin fazla; ama niteliğin az olması anlamına gelir. Gerçek bu...*” cümlesiyle açıklanmıştır.

Ezbere dayalı eğitim anlayışı. Yabancı uyruklu öğretmenler, Türk meslektaşlarının ezbere dayalı bir eğitim anlayışına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Ö21’in görüşü şu şekildedir; “*Ortalama bir Türk öğretmenin daha katı bir yaklaşıma sahip olduğunu; bu nedenle öğrencilerin düşünme stratejileri ve becerilerine eğilmek yerine, onlara formül öğretmeye ve ezberletmeye daha eğilimli olduğunu düşünüyorum.*”

Teknolojik gelişmelerle uyumlu olma. Yabancı uyruklu öğretmenler, Türk öğretmenlerin teknolojik gelişmelerle uyumlu olduklarını düşünmektedirler. Bu görüşe sahip öğretmenlerden biri kendi ülkesinde teknolojik gelişmelerin bu kadar yaygın olmadığını belirtmiş ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Türkiye’de en yeni metotları ve teknolojiyi takip etmek zorundasınız. Bu konuda benim geldiğim ülkenin daha iyi olmadığını düşünüyorum; çünkü ülkem teknoloji açısından daha geride kalmış durumda. Onlar modern teknolojiyle donatılmış değiller. Çok sistematiğe ya da nasıl diyorsunuz? Biraz eski modalar... (Ö3)

Sınıf yönetimi. Yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türk öğretmenler, daha geleneksel sınıf yönetimi anlayışına sahipken, öğrenciye yönelik disiplin uygulamalarında ise daha esneklerdir. Örneğin Ö6 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Tüm öğretmenlerin öyle olduğunu düşünmesem de ben kendi deneyimlerimi paylaşacağım. Diğer çalıştığım ülkelerde öğrenciler organize, siz onlar için süreci

yapılandırdığınızda, ne yapmaları gerektiği bellidir, aynı akış çizelgelerinde olduğu gibi. Bu, gün boyunca yapılacak adımların belli olmasını sağlar. Sabahları okula gelindiği zaman öğrencilerin, sıraya geçmeleri ya da diğer şeyleri yapmaları gerekir. Türkiye'deki öğretmenlerin yaptıkları ise tutarlı değil. Çünkü burada öğretmenler arasında tutarsızlıklar var. Bazen Türk öğretmenler, öğrencilerin belirli süreçleri takip etmesini sağlamak yerine onlarla arkadaş olmaları gerektiğini düşünüyorlar. [Öğrenciler] Kurallarınız olsa dahi çocuklar hâlâ size saygı duyarlar. Eğer kurallar konusunda tutarlı olunursa, çocuklar bu kurallara uyarlar. Aksi takdirde, onların kafalarını karıştırırsınız.

Özel ders verme. Katılımcılar Türkiye'de özel ders veren öğretmenlerin yaygın olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin öğrenciye ve derse yönelik bakış açılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır; "Öğrencilerin genellikle yardımcı olacak özel öğretmenleri vardır. Kendi ülkemde varlıklı öğrenciler ile çalışmamıştım, dolayısıyla hiçbirinin özel öğretmeni yoktu." (Ö6)

Okul Yönetimi Sürecine İlişkin Görüşler

Yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye'deki okul yönetimi sürecine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin okul yönetimi sürecine yönelik görüşleri Şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2. Okul Yönetimi Sürecine Yönelik Görüşler

Şekil 2'de görüldüğü gibi, okul yönetimi süreci teması altında merkeziyetçi bir yapının olması, yönetici yeterliğindeki eksiklikler, zaman yönetimindeki eksiklikler, denetimin kontrol odaklı olması, kırtasiyeciliğin çok fazla olması, farklı ülkelerden öğretmen istihdamında adaletsizlikler, oryantasyon programının yetersizliği, destekleyici okul yönetimi, okul içi koordinasyonun yüksek olması ve yönetim ile ilişkiler şeklinde 10 alt tema yer almıştır. Aşağıda bu alt temalar açıklanmıştır.

Merkeziyetçi bir yapının olması. Yabancı uyruklu öğretmenler Türkiye'deki merkeziyetçi yapının, okulların özerkliğini etkilediğini ve bu durumun uygulanan eğitim programından okulun rutinlerine kadar birçok şeyi belirlediğini düşünmektedirler. Bir öğretmenin bu konudaki görüşü şu şekildedir; "Türk okullarının bu alanda kendi tarzlarını belirlemek açısından daha az özerkliğe sahip olduklarını düşünüyorum." (Ö21) Bu durumla ilgili bazı görüşler ise şekildedir;

Benim ülkemdeki okullar daha özerkler. Öğretmenler inisiyatif alabilirdi ve kendi başlarına karar verebilirdi. İşler bu şekilde daha hızlı yürürdü; çünkü hesapverebilirlik de vardı. Burada, herkes bir başkasına soruyor ve hesap verebilirlik yok. Ö13

Karar vermekte ya da okulla ilgili değişiklik yapma konusunda zorlandım; çünkü sıkça değiştirmek istediğimiz şeyler oluyordu ama yapamıyorduk. Çünkü “MEB’in politikaları bu şekilde...” ya da “MEB bunu yapmamıza izin vermez” ya da “MEB bu şekilde olmasını istiyor” [gibi ifadelerle karşılaşırız]. Kendi ülkemle kıyasladığımda okulu etkileyecek kararları verme konusunda çok fazla esnekliğimiz vardı. Ö14

Yönetici yeterliğindeki eksiklikler. Öğretmenler buldukları okullardaki yöneticileri yol gösterme, alanında uzman olma ve öğretim lideri olma açısından yetersiz bulmaktadırlar. Buna göre bazı yabancı uyruklu öğretmenler, okul yöneticilerinin gezerek yönetim (management by walking) anlayışına sahip olmadıklarını belirterek bu durumun ise okuldaki olayların doğru şekilde değerlendirilmesine engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde özetlemiştir:

Yöneticilere büyük saygım var; ama onları okulun etrafında daha çok görmek istiyorum. Ben ABD’de bir devlet okulunda okul müdürüydüm ve mümkün olduğunca teneffüste dışarıda olmayı, öğle yemeğinde, koridorlarda dolaşmayı ya da sınıfları ziyaret etmeyi doğru buluyordum. (Ö6)

Zaman yönetimindeki eksiklikler. Öğretmenler, Türkiye’deki okullarda okul yönetiminden ya da MEB’den kaynaklanan nedenlerle değişikliklerden genellikle son dakika haberdar olduklarını ve bu nedenle değişikliklere uyum sağlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir; “Benim için uyum sağlamanın en zor olduğu kültürel farklılık, ileriye dönük planlamanın olmamasıdır. Buradaki her şey, ileriye yönelik mantıklı kararlar vermekten çok son dakikada ve tepkisel olarak yapılıyor.” (Ö10)

Denetimin kontrol odaklı olması. Yabancı uyruklu öğretmenler, Türkiye’de müfettişler tarafından yapılan denetimlerin, çalıştıkları diğer ülkelerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, Türkiye’de yapılan denetimlerin birçoğu sınıfın ve okulun temizliği gibi fiziksel özellikleri ile dokümanların standartlara uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Buna karşın öğretmenler denetimlerin eğitim-öğretimin kalitesine odaklanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Denetim konusunda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Burada müfettişleri hiçbir zaman sınıfta görmedim; ancak onların gelip dolapları ve masaların içlerinin temiz olup olmadığını görmek için kontrol edeceklerini duydum. Benim düşünceme göre temiz olmak mükemmel bir şey, temiz olmamız gerekir; ancak bir müfettiş olarak sizin en önemli ve resmi odak noktanızın sınıfları gözlemlemek, öğretimi nasıl yaptığımızı görmek ve öğrencilerin öğrendiklerinden emin olmak olduğuna inanıyorum. (Ö12)

Gerçek öğretim ve öğrencilerin bu öğretime tepkilerine, öğrencilerin yaptıklarına ilişkin sonuçlara ve öğrencilerin bir etkinlik üzerinde nasıl çalıştıkları konusunda daha az gözlem yapılmaktadır. İşte önemli olan, belli zorunlulukların yerine getirildiğini görmektir. (Ö15)

Kırtasiyeciliğin çok fazla olması. Yabancı uyruklu öğretmenler Türkiye’deki yönetim anlayışının katı bürokratik bir geleneğe dayandığını belirterek bu bürokratik yapının öğretmenlerin çoğunlukla kırtasiye işi yapmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen; “Türkiye’de bir yılda yaptığım kırtasiye işinin, ABD’de çalıştığım yedi yıl boyunca hazırladığım kırtasiye işinden daha fazla olduğuna inanıyorum.” (Ö14) şeklinde görüş belirtmiştir.

Farklı ülkelerden öğretmen istihdamında adaletsizlikler. Katılımcılar, okul yönetiminin öğretmen istihdamında kişinin öğretmenlik eğitimi almasına ya da eğitim alanında kendini geliştirmesine bakmaksızın sadece ana dili İngilizce olduğu için herhangi bir öğretmeni tercih ettiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, pedagojik eğitimi olmayan bu öğretmenler ile çalışmanın oldukça güç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

Cambridge'den İngilizce öğretimi üzerine yüksek lisans programını tamamladım. Bu aslında benim işim. Fakat sizin de bildiğiniz üzere Amerikalı ya da İngilizler, ben onları "gerçek" ana dilini öğretenler (real native) olarak nitelendiriyorum, üniversite diploması olmamasına rağmen üstümüz gibi davranmaya başlıyorlar. Onun anadilinin İngilizce olması her şeyin üstünde olarak görülüyor. (Ö4)

Oryantasyon programının yetersizliği. Katılımcılar, Türkiye'de katıldıkları oryantasyon programlarının genellikle okulun ve şehrin fiziksel yapısını tanıtmak amacıyla düzenlendiğini, oysa programların ülkenin kültürünü tanıtmaya yönelik olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

Nasıl olacağını bilmiyorum; ama seminerler kültür hakkında bir şeyler anlatabilmeli. Gerçekten... Örneğin; bu seminerler okul hakkında değil, ülkenin kültürü hakkında olmalı. Bir şeyleri taratacağımız yerleri bulabiliriz, turistik yerleri gezebiliriz. Fakat esas nokta Türkiye'de çocukların, onların beklentilerinin ve kendi yöntemlerinin nasıl olduğuna yönelik olmalıdır. Yabancı bir öğretmene bir şeyler kazandıracak oryantasyon programları iyi düzenlenmelidir. (Ö2)

Destekleyici okul yönetimi. Katılımcılar genel olarak destekleyici bir ortamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okul içerisinde hem çalışanlar arasında hem de velilerle olumlu bir iletişimin olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir;

Benim ülkemde, üzülerek söylüyorum ki bir şeyler yanlış yapılıyorsa, siz bunun için suçlanırsınız. Özellikle sınıfta sizin ile diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler veya yönetim arasındaki yanlış anlaşılma varsa bunun için özür dilemeniz gerekir. Bu çok ciddi bir şeydir. Elinizden gelenin en iyisini yapsanız, pozitif bir yolla durumu düzeltmek için çalışsanız, zamanınızı harcasanız ve tüm süreci yönetseniz de nafile... Fakat buradaki meslektaşlar ve yöneticiler çok kibar insanlar. (Ö1)

Okul içi koordinasyonun yüksek olması. Okullarda zümre toplantıları yapılması ve bu doğrultuda öğretmenlerin bir arada etkili bir şekilde çalışmalarını, yabancı uyruklu öğretmenler tarafından olumlu bir durum olarak nitelendirilmiştir. Diğer ülkelerle kıyaslandığında bu etkileşimi yüksek bulan bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir:

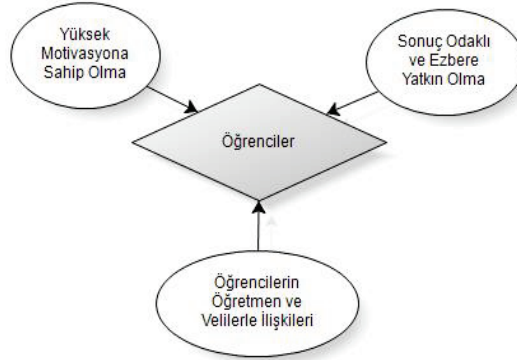
Biz her şeyi, sınavları, ön değerlendirmeleri, projeleri vb. zümre düzeyinde planlıyoruz. Bu oldukça iyi; çünkü hepimiz aynı aşamadayız, öğrencilere eşit bir şekilde öğretim yapıyoruz. Bu okuldaki ders vb. bütün şeylerin eşit bir şekilde ilerlediği anlamına geliyor. Bu benim ülkemde ciddi bir problemdir. (Ö16)

Yönetimle ilişkiler. Yabancı uyruklu öğretmenler genel olarak Türkiye'deki insan ilişkilerini olumlu ve sıcak olarak değerlendirmiş ve öğretmenlerin yöneticilerle de benzer şekilde yakın ilişkileri olduğunu vurgulamışlardır. Bir katılımcı aşağıdaki şekilde görüş bildirerek Türkiye'de oldukça yakın ilişkilere sahip olduklarını belirtmiştir:

Bu konuda büyük farklılıklar görüyorum. ABD'de yöneticilere askeriyede olduğu gibi büyük bir saygı vardır. Burada ise yöneticimizi öpmek, sarılmak ya da ona "canım" diye seslenebilmek bana pijama partisindeymişim izlenimi veriyor. Aslında sarılan ya da öpen kişinin otoritesine de saygı göstermeliyiz. Oysa ABD'deki yöneticilerime unvanları, bay, bayan ifadesi ve resmi adları dışında hiç seslenemezdim. (Ö25)

Öğrencilere Yönelik Görüşler

Yabancı uyruklu öğretmenlerin öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarına yönelik görüşleri Şekil 3’de özetlenmiştir.



Şekil 3. Öğrencilere Yönelik Görüşler

Şekil 3’de görüldüğü üzere, katılımcılar öğrencilere yönelik görüşlerini yüksek motivasyona sahip olma, sonuç odaklı ve ezbere yatkın olma ile öğrencilerin öğretmen ve velilerle ilişkileri olmak üzere üç alt temada görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin görüşler aşağıda açıklanmıştır.

Yüksek motivasyona sahip olma. Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretmenler bu alt tema altında, öğrencilerin proje, ödev ya da verilen herhangi bir görevi ödüle gerek kalmadan bitirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türk öğrencilerin dil öğrenmede hevesli olduklarını ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Genel olarak ben daha önceki Amerikalı öğrencilerim ile kıyasladığımda buradaki ilkökul öğrencilerini daha motive buldum, hatta benim oradaki son öğrenci grubumdan da oldukça fazla motiveydiler.” (Ö7)

“Türkiye’deki öğrenciler güçlü bir çalışma etiğine sahipler. Onlar öğrenmeye hevesliler, sınıfa hazırlıklı olarak geliyorlar.” (Ö16)

Sonuç odaklı ve ezbere yatkın olma. Yabancı uyruklu öğretmenler, çalıştıkları diğer ülkelerdeki öğrencilere kıyasla Türk öğrencilerin daha sonuç odaklı olduklarını düşünmektedirler. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; *“[Türk] Öğrenciler benim ABD’deki öğrencilerimden daha fazla sonuç odaklılar. Türkiye’de öğrenciler ve aileler için sınav sonuçları öğrenilenlerin özümsemesinden çok daha fazla önemli.” (Ö21)* Buna göre öğretmenler, Türk öğrencilerin sınavda yer alan konulara ya da derslere ilgi gösterdiklerini, sınavda sorulmayacak konuları öğrenmeye aynı düzeyde ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Türk öğrencilerle ilgili bir diğer gözlemi öğrencilerin öğrenmekten çok sınavdan iyi not almak için ezber yapmaya yatkın oldukları biçimindedir. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde özetlemiştir; *“[Türk] Öğrenciler ezberleme eğilimindedir. Ezber, ezber, ezber... Bazı zamanlarda, bu durumun onların bir şeyler hakkında düşünmelerini tamamen tıkadığını söyleyebilirim.” (Ö1)*

Öğrencilerin öğretmen ve velilerle ilişkileri. Yabancı uyruklu öğretmenler Türkiye’deki okullarda öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşiminin güçlü olduğunu ifade etmiş ve bu düşüncelerini bazı öğretmenler aşağıdaki gibi ortaya koymuşlardır:

Örneğin Amerika’da çocukları öpmeye ya da onlara sarılmaya izin verilmez. Burada ise eğer sen öğrencilere sarılmazsan, onlar senin onlardan hoşlanmadığını düşünüyorlar. Türkiye’de bu gerçekten hoşlandığım bir şey. Siz onlara sarılabilir ve onlarla çok daha etkileşim içinde olabilirsiniz. (Ö11)

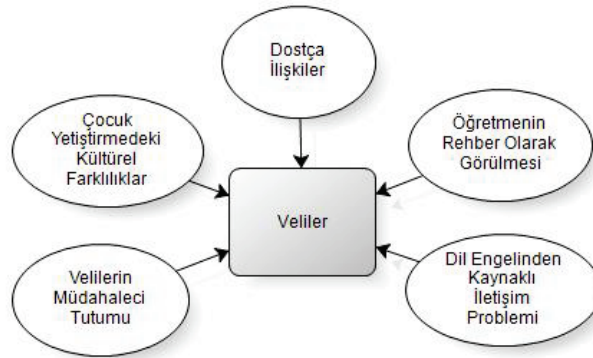
“[Türkiye’de] İlişkiler çok değerli ve güçlü.” (Ö10)

Katılımcılar Türkiye’deki öğrencilerin velileriyle olan ilişkilerinde diğer ülkelerdeki öğrencilere göre ebeveynlerine daha bağımlı olduklarını ve bu durumun öğrencilerin oynadıkları oyunlara, hatta derslerine bile yansımalarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Kültürel farklılıklar görüyorum ve bunların çoğundan gerçekten çok hoşlanıyorum. Tek sorun; Amerika’da çocukların sıklıkla düşüp kendi kendine ayağa kalkmalarına izin verilir, ancak Türkiye’de bir ebeveyn bir çocuğun düştüğünü gördüğü zaman, onu hemen kaldırıyor ve “Ah zavallı bebeğim” diyor. Fakat ABD’de bir veli çocuğunun yanına gidiyor ve “Tamam tatlım, hadi kendi kendine ayağa kalk, acıyacak kadar kötü değildi. İyi olacaksın. Bunu yapabilirsin, hadi!” diyor. (Ö25)

Velilere Yönelik Görüşler

Yabancı uyruklu öğretmenlere göre velilerin eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarına yönelik görüşleri Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Velilere Yönelik Görüşler

Şekil 4’te görüldüğü üzere, katılımcıların bu tema altındaki görüşleri dostça ilişkiler, öğretmenin rehber olarak görülmesi, dil engelinden kaynaklı iletişim problemi, velilerin müdahaleci tutumu ve çocuk yetiştirmedeki kültürel farklılıklar olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

Dostça ilişkiler. Katılımcılar, Türkiye’deki ilişkilerin diğer ülkelere göre daha yakın ve dostça olduğunu, velilerin öğretmenlerle açık bir iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de aileler çok misafirperver ve arkadaş canlısı, onların birçoğu ile çok yakın ilişkiler kurmaya başladım. Benim ülkemde aileler ve öğretmenler arasında ilişki yoktur; özellikle Batılı öğretmenler böyle ilişkiler kurmazlar. (Ö14)

Öğretmenin rehber olarak görülmesi. Öğretmenlere göre Türkiye’de insan ilişkilerinin yakın ve sıcak olması, öğretmenlerden beklenen roller üzerinde de farklılıklara sebep olmaktadır. Onlara göre veliler; öğretmeni bir otorite figürü olarak görmekten ziyade bir arkadaş veya bir rehber olarak görmeyi tercih etmektedirler. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde belirtmiştir:

Burada, özel okul politikalarına göre sen bir öğretmenden çok bir arkadaş olarak görülüyorsun. Ben de bu duruma çok zor adapte oldum; çünkü katı bir eğitim sistemi olan farklı bir ülkeden geliyorum. Benim ülkemde öğretmen sınıfta Tanrı gibidir. İçeri girdiğinizde öğrenciler ayağa kalkar. Şayet yetersiz bir öğretmen olsanız bile herkes size saygı duyar. Bildiğiniz gibi, Türkiye’de bu durum maalesef öyle olmuyor... Dolayısıyla siz bir öğretmenden ziyade bir mentor gibi olmaya çalışıyorsunuz. Onlara nasıl rehberlik edeceğinizi bilmeniz gerekiyor. (Ö4)

Dil engelinden kaynaklı iletişim problemi. Öğretmenlere göre Türk veliler İngilizceyi etkin bir şekilde kullanamamaktadırlar ve bu durum iletişim kurmada sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir; “Öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimde temel zorluk dil engelidir” (Ö8). Bazı katılımcılar ise dil engelinden kaynaklı problemlerin, yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkçe öğrenmek istememelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar, Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkçe öğrenme konusunda daha çok çaba göstermeleri gerektiğini belirterek çalışılan okulların da Türkçe öğretme konusunda çeşitli imkânlar sunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenin kendi ifadelerine yer verilmiştir:

Karşılaştığım ilk problem, dil problemidir. Eğer ülkede konuşulan, kabul gören ve tamamıyla kültürü yansıtan dili bilmiyorsanız, bu durum o ülkede sizi hiçbir yere götürmeyecektir. Eğer Türkçe tek bir kelime dahi biliyorsanız, bu durum her zaman size yardımcı olacaktır. Ders esnasında, dersten önce, meslektaşlarıyla, öğretmenlerle, velilerle ilişkilerini geliştirirken dil bilmek bir zorunluluktur ve her şeyi öğrenmeye açık olmak gerekmektedir. (Ö3)

Velilerin müdahaleci tutumu. Katılımcılara göre, Türk veliler öğretmenlere karşı baskıcı bir tutuma sahiptirler. Katılımcılar, velilerin verdikleri ödevleri bile sorguladıklarını, işlerine karıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Burada çalışan bir öğretmen olarak veliler elbette gelebilir ve benimle konuşabilir ya da mesaj yollayabilirler. Ancak buraya gelip bana işimi nasıl yapacağımı söyleyemezler. Genellikle Türk veliler bunu yapıyorlar.” (Ö12)

Çocuk yetiştirmedeki kültürel farklılıklar. Öğretmenler çocuk yetiştirmedeki kültürel bazı farklılıkların velilerle ilişkilerde sorun yaratabileceğini düşünmektedirler. Katılımcılar velilerin çocuklarına “hayır” diyemediklerini, başka bir ifadeyle her istediklerini kabul ettiklerini ve bu durumun eğitim ortamına olumsuz yansımaları olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu öğretmenlerden birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Öğretmenlik yaptığım diğer ülkelerde, çocuğunu sevmek, ona doğruyu göstermek, sınırlarının olması ve “HAYIR” demek normal bir durumdu. Çünkü hayatta her zaman “EVET” ile karşılaşmazsın. Burada veliler hayır dememizi istemiyorlar; fakat biz [öğretmen olarak] hayır diyoruz ve onları kurallara uymaya zorluyoruz. Çünkü onları önemsiyoruz. (Ö11)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı uyruklu öğretmenler, Türk öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının daha öğretmen merkezli olduğunu belirtmektedirler. Türk öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının daha çok öğretmen merkezli olduğu Türk öğretmenlerle yapılan çalışmalarla (Geçer ve Özel, 2012; Yıldız Feyzioğlu, 2012) da desteklenmektedir. Özpolat (2013) çalışmasında öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmalarının önünde bazı engellerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmacı, öğretmen merkezli anlayışların nedeni olarak öğretmenlerin eğitim programına yoğun şekilde odaklanmalarını ve bu nedenle öğrencileri bilgi odaklı olmaya zorlamaları ile öğrenci merkezli uygulamalar konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olmasını göstermektedir. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğretmenler tarafından Türkiye’de teknoloji kullanımının çalıştıkları diğer ülkelere göre daha iyi düzeyde olmasına rağmen, derslerde uygulamalı etkinlikler yerine kâğıt kalem etkinliklerinin daha fazla tercih edildiği de belirtilmektedir. Dolayısıyla Türk öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmamalarının ya da görece daha az kullanmalarının nedeni, onların bu konudaki bilgi ve beceri eksiklikleri olabilir. Bunun yanı sıra Tatar ve Ceyhan’ın (2018) da belirttiği gibi, Türk öğretmenlerin öğretmen merkezli bir eğitim sisteminde yetişmiş olmaları da öğretmenlik anlayışlarını o yönde şekillendirmiş olabilir. Yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını daha öğretmen merkezli bulmaları, Bailey’nin (2015) Malezya bağlamında yaptığı araştırma ile benzerlik göstermektedir. Söz edilen çalışmada yabancı uyruklu öğretmenler, Malezyalı öğretmenlerin de öğretim stillerini eski moda olarak nitelendirmektedirler. Her iki çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılması, yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı deneyimler yaşamalarının onların mesleki gelişimine katkı sağladığını ve onları görece daha fazla öğrenci merkezli yaklaşıma yönelttiğini gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum da

yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk öğretmenleri daha öğretmen merkezli bulmalarının bir nedeni olabilir.

Araştırma bulgularına göre, Türk öğretmenler ezberlemeye dayalı bir eğitim anlayışına sahiptirler. Bunun nedeninin öğrencilerin özellikle dördüncü sınıftan itibaren yazılı sınavlara ve aynı zamanda liseye ya da üniversiteye girmek için son derece rekabetçi olan seçme ve yerleştirme sınavlarına girmek zorunda olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Titiz'e (2013) göre eğitim sistemlerinin en büyük sorunu ezberdir. Akgün (2005) ve Korkmaz (2009) ise bu durumun ülkedeki öğrencilerin içsel gelişimini etkilediğini belirtmektedirler. Ezbercilik nedeniyle öğrenciler daha güvensiz ve çevreye bağımlı olmaktadır. Dolayısıyla sınavların etkililiğinin artırılması ve öğrencilerin özellikle ilkököl gibi kritik bir dönemde yaratıcılıklarının geliştirilmeye çalışılmasının daha gerekli olduğu ifade edilebilir.

Yabancı uyruklu öğretmenler, okullarındaki yöneticileri proaktif yaklaşım, demokratik karar verme, zaman yönetimi, gezinerek yönetim gibi yönetim becerilerinde yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlere göre bu durum yabancı uyruklu öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Şahin ve Gümüş'ün (2016) araştırmasının bulgularına göre okul yöneticileri daha çok dosyalama, yazışma, toplantı gibi yönetsel işlere öncelik vermekte; buna karşın uzun süreli amaçlar belirleme ve planlar yapma konusunda görece daha düşük bir zaman ayırmaktadırlar. Bu araştırmanın bulguları, özellikle yabancı uyruklu öğretmenlerin planlamaların son dakikaya bırakıldığı yönündeki görüşleri ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğretmenler, Türkiye'de işe alımlarda genellikle ABD ve İngiltere'den gelen öğretmenlerin tercih edildiğini ve bunun farklı ülkelerden gelen öğretmenlerin istihdamını olumsuz şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Bunun nedenini Anderson (2010), velilerin çocuklarının genellikle ana dili İngilizce olan ve batı kültürüyle yetişmiş öğretmenler tarafından yabancı dil eğitimi verilmesini tercih etmeleri şeklinde açıklamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubuna bakıldığında da yabancı uyruklu öğretmenlerin çoğunlukla ABD'den olduğu görülmektedir. Bu durum da yazarın görüşlerini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Carson'ın (2013) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki özel okullarda, dördüncü ve sekizinci sınıflarda görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerle olan çalışmada da öğretmenlerin %90'ının Batı kökenli olduğu, yalnızca %10'unun Orta Doğu ülkelerinden geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Mulridge'nin (2009) Kuveyt bağlamındaki çalışmada da yabancı uyruklu öğretmenlerin tamamı ABD ve Kanada'dan gelmektedir. Dolayısıyla bu bulgular yabancı uyruklu öğretmenlerin okullarda genellikle yabancı dil (genellikle İngilizce) eğitimi için istihdam edildiklerini; bu nedenle yabancı uyruklu istihdamında ülke tercihinin önemli olduğunu göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğretmenler kendilerine verilen oryantasyon eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu durum yeni bir ülkede yaşamaktan kaynaklanan kültürel şoku daha yoğun hissetmelerine neden olmaktadır. Halicioğlu'na (2015) göre de öğretmenlerin kültürel uyum eğitimleri almamaları ve öğretimin her yerde aynı olduğunu düşünmeleri, onların zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra yazar, Türkiye'deki IB okullarında görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerin kendi eğitim felsefeleri ile Türk eğitim sisteminin felsefesini dengelemekte güçlük yaşadıkları belirtmektedir. Bu nedenle Hamdan'a (2014) ve Burke'ye (2017) göre yabancı uyruklu olarak farklı bir ülkede öğretmenlik yapmak; öğrencilerin beklentileri, sınıf etkileşimleri ve öğretmenin kendi öğretim yaklaşımı konusunda bakış açısını değiştirmeyi gerektirmektedir. Wu ve Ang (2011) göçmenlerin yaşadıkları yere çabuk alışabilmeleri için yapılabilecek şeyler arasında ilk sırada kültürler arası farklılıkların anlaşılması ve adaptasyonun sağlanması için oryantasyon eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ancak görüşme yapılan bazı öğretmenler ise okulları tarafından verilen oryantasyon eğitimlerinin oldukça yüzeysel olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde McNulty ve Carter'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da birçok yabancı uyruklu öğretmen, aldıkları oryantasyon eğitimlerini çok yüzeysel bularak kültürün, etik ilkelerin ve dilin öğrenilmesine yönelik hiçbir girişimde bulunmadığı şeklinde görüş bildirmektedirler. Dolayısıyla ülkenin yabancı uyruklu öğretmenlere kapsamlı bir oryantasyon eğitimi vermesi kişisel ve örgütsel uyumun kolaylaştırılması açısından büyük fayda sağlayacaktır.

Katılımcılardan bazıları yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkçe öğrenmeye hevesli olmadıklarını ve bunun da veliler ile aralarında iletişim engeline neden olduğunu belirtmektedirler. Halicioğlu'na (2015) göre dil, iletişim bariyerlerinin kırılması için önemli bir yol olmasına karşın; dil bilmek yalnızca sembolleri öğrenmek değil, dilin nasıl kullanıldığını ve kültürel olarak uygunluğunu anlayabilmektir. Bu nedenle yabancı uyruklu öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, veliler, yöneticiler ve sosyal yaşamlarında bağlantılı oldukları kişilerle iletişim kurabilmeleri için Türkçe öğrenmeye istek göstermeleri ve okulların da bu konuda destek sağlaması önemlidir. Nitekim Lee ve Fradd'e (1998) göre başarılı öğretmenler, kendi alanlarında uzman olmalarının yanı sıra öğrencilerin kendi dilleri ile kültürlerine özgü sınıfa getirdikleri deneyimlerin farkında olacak düzeyde dil bilgisine sahip olmalıdırlar.

Yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türk öğrenciler, özellikle dil derslerini öğrenmeye isteklidirler. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonlarının nedeni Acat ve Demiral (2002) tarafından, farklı dil bilmenin öğrencilerin gelecekte kolay iş bulmalarını sağlaması olarak gösterilmektedir. Ayrıca bu durumun farkında olan ailelerin de çocuklarının yabancı dil eğitimine daha fazla ilgi göstermeleri, öğrencilerin farklı bir dil öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır. Özerk, Ada ve Özerk (2018) özel okulların yabancı uyruklu öğretmen çalıştırmaları nedeniyle yabancı dil öğretim konusunda devlet okullarından daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla dil öğretiminin yabancı uyruklu öğretmenler tarafından verilmesi de özel okulların tercih nedenleri arasında gösterilebilir. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğretmenler genel olarak öğrencilerin derslerine karşı tutumlarından memnun olduklarını, derse hazırlıklı geldiklerini ve akademik olarak başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğretmenler veliler tarafından Türkiye'de öğretmenlik anlayışlarının olumlu karşılandığını ve aralarında dostça bir ilişki bulunduğunu belirtmektedirler. Bu durum Bailey'in (2015) Malezya'da yapmış olduğu araştırması ile benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğretmenlerin saygınlığının yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim Türkiye'de yabancı uyruklu öğretmenlerin olduğu okullar daha tercih edilir okullar olarak görülmekte ve özel okullar bu durumu reklam aracı olarak da kullanmaktadır. Buna karşın az sayıda öğretmen ise velilerin müdahaleci tutuma sahip olduklarını düşünmektedirler. Türkiye'de veliler özel okullara önemli miktarda para harcamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler, velilerinin okullarda her şeyi sorguladıklarını ve her şeye müdahil olduklarını belirtmektedirler. McNulty ve Carter (2017) tarafından Singapur ve Şangay'da yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğretmenlerin velileri "patronvari" ve "talepkâr" olarak algıladıkları görülmektedir. Genel itibarıyla bu durum, yabancı uyruklu öğretmenlerin çalıştıkları okulların özel okul olması ve bu okulların hizmet ettiği kesimin görece yüksek statülü ve iyi eğitilmiş ailelerden oluşmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim sistemlerinde yabancı uyruklu öğretmenlerin yer alması oldukça önemlidir. Yabancı uyruklu öğretmenler farklı profesyonel ve kişisel geçmişe sahip olmaları nedeniyle çoklu bakış açılarını eğitim örgütlerine getirmektedirler ve bu sayede okulların eğitim deneyimlerinin zenginleşmesine yardımcı olmaktadır. Çeşitli ülkelerden gelen bu öğretmenler, kültürel etkileşimin sağlanmasına destek olmakta ve bir bakıma kültürel elçi rolünü de üstlenmektedirler. Hiç şüphesiz, öğrencilerin bir "dünya vatandaşı" olarak yetişmelerinin yolu da bu şekilde farklı kültürleri tanımaktan ve anlamaktan geçmektedir. Dolayısıyla, yabancı uyruklu öğretmenleri yalnızca yabancı dil öğrenmenin bir aracı olarak görmek yerine, onları eğitimin amaçlarının evrenselleşmesinin ve uluslararası eğitim standartlarının kazandırılmasının bir yolu olarak düşünmek gerekmektedir. Bu nedendir ki öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışmaları için imkânların sunulması, heveslendirilmeleri ve desteklenmeleri önemlidir. Bu çalışmada olduğu gibi, yabancı uyruklu öğretmenlerin çalıştıkları ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, sorunların tespit edilmesi ve önerilerin alınması; eğitim sistemlerinin gelişmesi açısından değerlidir.

Sonuç olarak; yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türkiye'de eğitim programları oldukça yoğundur ve güncel değildir. Ayrıca ulusal ile uluslararası eğitim programlarının arasında uyum

bulunmamaktadır. Bu uyumsuzluğun başlıca nedeni; Türkiye'deki mevcut eğitim programlarının öğrencileri ezber yapmaya zorlamasıdır. Öğretmenlere göre Türkiye'de özel ders vermenin yaygın olması da eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir sorundur. Türk öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına başvurmamaları, fazla ödev vermeleri ve ezbere dayalı bir öğretim anlayışını benimsiyor olmaları da önemli eleştiriler arasındadır. Ayrıca Türk öğretmenler sınıfta disiplin problemlerini çözmekte sorun yaşamaktadırlar. Türk öğretmenler yabancı uyruklu öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha esnek bir anlayışa sahiptir. Yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türkiye'de okul yöneticilerinin proaktif anlayış, zaman yönetimi gibi konularda eksiklikleri bulunmaktadır. Bu görüşlere karşın yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türkiye'de okul içi koordinasyon yüksektir, yönetimle ilişkiler iyidir ve destekleyici bir okul iklimi vardır. Türkiye'deki eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı kırtasiyeciliğin fazla olması gibi sorunlar yaratmaktadır. Denetim sistemi de eğitim-öğretimin geliştirilmesinden ziyade kontrol odaklıdır. Yabancı uyruklu öğretmenlere göre farklı ülkelerden gelen öğretmenlerin istihdamında adaletsizlikler bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'deki okullar yabancı uyruklu öğretmen istihdam ederken daha çok ABD ve Avrupa'dan gelen öğretmenleri tercih etmektedir. Yabancı uyruklu öğretmenlere göre Türk öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları yüksek olmasına rağmen; öğrenciler çoğunlukla ezberlemeye ve sınav odaklı çalışmaya yatkınlardır. Yabancı uyruklu öğretmenler ile Türk veliler arasında dostça bir ilişki mevcuttur. Veliler, öğretmenlere saygı duymaktadırlar. Buna karşın veliler ve yabancı uyruklu öğretmenler arasında dil engelinden kaynaklı iletişim problemleri de yaşanmaktadır. Velilerin müdahaleci tutumları ise yabancı uyruklu öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Öğretmenlere göre Türk veliler çocuk yetiştirme açısından daha korumacı bir tavır sergilemektedirler. Bu durum ise ülkenin kültürel yapısı ile ilişkilendirilmektedir.

Öneriler

Yabancı uyruklu öğretmenler, çalıştıkları diğer ülkelerden elde ettikleri deneyimlerle farklı bir bakış açısıyla Türk Eğitim Sisteminin bazı sorunlarına ışık tutmuşlardır. Bu çalışma ile yapılan birçok çalışma; Türkiye'de eğitim programlarının güncel olmadığını, çok yoğun olduğunu ve ezberci bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle Bakanlık tarafından mevcut eğitim programlarının her kademe ve öğrenci gelişimi açısından incelenerek yeniden yapılandırılmasının bir gereklilik hâline geldiği ifade edilebilir. Eğitim programlarının yoğun ve sınav odaklı olması da eğitim sisteminde öğretmen merkezli bir yapının hâlâ korunuyor olmasına da neden olmaktadır. Öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamaları da öğrenci öğrenmesi açısından önemli bir sorundur. Dolayısıyla eğitim sistemindeki öğretmenlerin güncel öğretim yaklaşımlarını takip etmelerini sağlayacak seminer veya etkinlikler düzenlenmesi bu sorunun çözümüne katkı sunabilir. Yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışarak farklı deneyimler edinmesi öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda Türk öğretmenlere farklı eğitim sistemlerini gözlemleyebilecekleri fırsatlar sunulması, onların bakış açılarını geliştirmek açısından önemli olacaktır. Bu nedenle öğretmenlere belli zamanlarda farklı eğitim sistemlerini ve öğretim yöntemlerini gözlemleyip farklı deneyimler kazanabilecekleri gezi imkânlarının yaratılması faydalı olabilir.

Yabancı uyruklu öğretmenler Türkiye'deki oryantasyon eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğretmenlere kapsamlı bir oryantasyon eğitimi sunulması, bu öğretmenlerin bireysel ve örgütsel uyumlarının kolaylaştırılması açısından büyük fayda sağlayacaktır. Bu sebeple okullarda Türk kültürünün, aile yapısının ve eğitim programlarının tanıtıldığı yabancı uyruklu öğretmenlere yönelik kapsamlı oryantasyon programlarının hazırlanması gerekmektedir. Bu programlarda hangi konulara yer verileceğine yönelik yapılacak araştırmalar ise bu programların hazırlanmasına ışık tutacaktır. Bunun yanı sıra, yabancı uyruklu öğretmenlerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması da yabancı uyruklu öğretmenlerin işgücü devrinin azaltılmasında bir çözüm yolu olabilecektir.

Yabancı uyruklu öğretmenler okul yöneticilerinin yönetim becerilerinde eksiklikleri olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle okulda çalışan yerli ve yabancı uyruklu yöneticilerin çok kültürlü bir anlayışa ve uluslararası bakış açısına sahip kişilerden seçilmesi gerektiği ifade edilebilir. Mevcut okul yöneticilerine ise bu konularda seminer verilerek farkındalık kazanmalarını sağlamak faydalı olacaktır.

Bu araştırma yalnızca Ankara'daki özel okullarda görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla benzer sosyo-ekonomik imkânlara sahip öğretmenlerin görüşlerini içermektedir. Bu doğrultuda çalışmanın farklı bağlamlarda ve farklı uzmanlık alanları ile genişletilerek yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 312-329.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2013). Yabancı çalışma izinleri istatistikleri. <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/uigm/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/> adresinden erişildi.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2014). Yabancı çalışma izinleri istatistikleri. <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/uigm/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/> adresinden erişildi.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2015). Yabancı çalışma izinleri istatistikleri. <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/uigm/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/> adresinden erişildi.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2016). Yabancı çalışma izinleri istatistikleri. <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/uigm/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/> adresinden erişildi.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2017). Yabancı çalışma izinleri istatistikleri. <https://birim.ailevecalisma.gov.tr/uigm/contents/istatistikler/yabancicalismaizinleri/> adresinden erişildi.
- Akgün, Ö. E. (2005). Bilgisayar destekli ve fen bilgisi laboratuvarında yapılan gösterim deneylerinin öğrencilerin fen bilgisi başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozcan_akgun.doc adresinden erişildi.
- Anderson, J. S. (2010). *The experiences of expatriate teachers in international schools: Five ethnographic case studies* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of San Diego, Kaliforniya.
- Bailey, L. (2015). Reskilled and “running ahead”: Teachers in an international school talk about their work. *Journal of Research in International Education*, 14(1), 3-15.
- Bozlağan, R., Yılmaz, N., Daoudov, M. ve Callet Ravat, L. (2015). Expat-friendly public policy for Istanbul: From discourse to action. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3(1), 9-30.
- Brown, B. ve Schulze, S. (2007). Teacher migration to Botswana: Causes and implications for human resource management in education. *Africa Education Review*, 4(2), 1-25.
- Bunnell, T. (2017). Teachers in international schools: A neglected “middling actor” in expatriation. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research*, 5(2), 194-202.
- Burke, L. E. C. A. (2017). Casting a critical eye on the positioning of the Western expatriate teacher. *Journal of Research in International Education*, 16(3), 213-224.
- Carson, L. D. (2013). *Teacher motivation: a case study on what motivates expatriate teachers at an English medium private school in Sharjah, United Arab Emirates* (Doktora tezi). The British University, Dubai, United Arab Emirates.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). New Jersey, NJ: Pearson Ed. Inc.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Froese, F. J. (2012). Motivation and adjustment of self-initiated expatriates: The case of expatriate academics in South Korea. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(6), 1095-1112.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Halicioğlu, M. L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 242-257.

- Hamdan, A. K. (2014). The road to culturally relevant pedagogy: expatriate teachers' pedagogical practices in the cultural context of Saudi Arabian higher education. *McGill Journal of Education*, 49(1), 201-226.
- Hayden, M. ve Thompson, J. (2011). Teachers for the international schools for the future. R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation, and the future for international schools* içinde (s. 83-100). New York: Routledge.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. kalkınma planı (2014-2018). http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/view/15089/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Lee, O. ve Fradd, S. H. (1998). Science for all, including students from non-English-language backgrounds. *Educational Researcher*, 27(4), 12-21.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Maley, A. (1984). Teacher training in China: The British contribution. *World Language English*, 4(1), 5-10.
- McNulty, Y. ve Carter, M. (2017). Do international school staff receive professional development training about third culture kids (Tcks)? Perspectives from faculty and parents. K. J. Kennedy ve J. C. Lee (Ed.), *The routledge handbook on schools and schooling in Asia* içinde. Oxon: Routledge.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Publications.
- Miller, P. W. (2008). Overseas trained teachers in England: A policy framework for social and professional integration. *Policy Futures in Education*, 6(3), 280-285.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). 2015-2019 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Bazı Okullarda Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Sözleşmeli Çalıştırılmaları Hakkında Esaslar. (1985). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/19012_0.html adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Bazı Okullarda Sözleşmeli Olarak Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimlerine Dair Yönetmelik. (1986). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/19012_0.html adresinden erişildi.
- Mulridge, M. J. (2009). *A survey of expatriate teachers in Kuwait* (Doktora tezi). Lakehead University, Thunder Bay, Canada.
- Oberg, K. (2006). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Curare*, 29(2), 142-146.
- Özerk, H., Ada, S. ve Özerk, H. (2018). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerinde algıladıkları ve bekledikleri ego durumlarının ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 779-800.
- Özpolat, V. (2013) Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. ve Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pedersen, P. (1995). *The five stages of culture shock: Critical incidents around the world*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Peltokorpi, V. ve Froeseb, J. F. (2009). Organizational expatriates and self-initiated expatriates: Who adjusts better to work and life in Japan?. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(5), 1096-1112.

- Sharif, T., Upadhyay, D. ve Ahmed, E. (2016). Motivational factors influencing teaching (FIT) as a career: An empirical study of the expatriate teachers in the Emirates. *The Journal of Developing Areas*, 50(6), 209-225.
- Sharma, R. B. (2013). Motivational factors for expatriate teachers in Saudi Arabia: An empirical presentation. *Journal of American Science*, 9(12), 15-18.
- Sheng Li, M. (1999). *Perceptions of the place of expatriate English language teachers in China* (Yayımlanmamış doktora tezi). Graduate School of Education, La Trobe University, Australia.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sürgevil, O., Mayatürk, E. ve Budak, G. (2009). Expatriatların etkili çalışmasında insan kaynakları yönetiminin rolü. *Anadolu BİL Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 3(13), 51-64.
- Şahin, İ. ve Gümüş, E. (2016). İlkokul yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26), 24-49.
- Tatar, N. ve Ceyhan, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 207-222.
- Thompson, N. (2017). Why do we have expat teachers? The effect of expatriate teachers on school culture?. L. Smith, S. Fullerton Cooper, E. Gordon ve A. Bodden (Ed.), *The Caribbean in a changing world: surveying the past, mapping the future volume 2* içinde (s. 2-19). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Titiz, M. T. (2013). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wu, P. ve Ang, S. H. (2011). The impact of expatriate supporting practices and cultural intelligence on cross-cultural adjustment and performance of expatriates in Singapore. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(13), 2683-2702.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Feyzioğlu, E. (2012). Science teachers' beliefs as barriers to implementation of constructivist-based education reform. *Journal of Baltic Science Education*, 11(4), 302-317.
- Yükseköğretim Kurumu. (2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi (2018-2022). <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-strateji-belgesi-2018-2022> adresinden erişildi.
- Zimmermann, A., Holman, D. ve Sparrow, P. (2003). Unravelling adjustment mechanisms adjustment of German expatriates to intercultural interactions, work, and living conditions in the people's Republic of China. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(1), 45-66.